



Le cercle pédagogique : pour développer les savoirs et les pratiques d'enseignement en grammaire actuelle

The pedagogical circle: to develop knowledge and teaching practices in current grammar

Marie-Hélène Giguère
Université du Québec à Montréal



Résumé

Cette étude porte sur les effets de la mise en œuvre d'un dispositif de développement professionnel appelé « cercle pédagogique » sur les pratiques effectives des enseignants participants. Des observations sur vidéo, réalisées dans la classe des participants, avant et après la formation d'une durée d'un an ont permis de constater que la majorité des enseignants a développé, d'une part, des savoirs grammaticaux acquis lors de la formation, soit un métalangage et un raisonnement grammatical et, d'autre part, des pratiques pédagogiques liées au cadre conceptuel de la didactique de la grammaire actuelle. La discussion porte sur les caractéristiques du cercle pédagogique qui contribuent au développement des pratiques pédagogiques et des savoirs liés à la grammaire actuelle et à son enseignement.

Mots clés : Développement professionnel; Cercle pédagogique; Pratiques enseignantes vidéocaptées; Grammaire actuelle; Didactique de la grammaire

Abstract

This study looks at the effects of implementing a professional development device called "teaching community" on the participating teachers' practices. Video observations made in the participants' classrooms before and after the one-year project revealed that the majority of teachers developed both their grammatical knowledge (use of metalanguage and grammatical reasoning) and their teaching practices in relation to the current pedagogical framework for grammar teaching in French as language of schooling. The discussion focuses on the characteristics of the teachers' centre which contribute to the development of teaching practices and knowledge of grammar and grammar teaching.

Keywords: Professional development; Teaching community; Videos of teaching practices; Grammar; Grammar teaching

INTRODUCTION

Le présent article décrit les effets d'un dispositif de développement professionnel appelé *cercle pédagogique* (traduction de *Video Club*, Sherin et van Es, 2005, 2009; Santagata, 2009) sur les savoirs en grammaire actuelle et les pratiques pédagogiques effectives d'enseignants du 3^e cycle du primaire au Québec. Encore peu exploré en contexte québécois, ce dispositif met en œuvre des groupes d'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo¹.

Le développement professionnel est défini dans cette étude comme « un processus d'acquisition des savoirs qui provoque, par la suite, des changements chez l'enseignant ainsi que des nouveautés sur le plan de sa pratique. » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 142)

Selon une métaanalyse de Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson et Orphanos (2009) et une synthèse de connaissances de Richard (2017), les formations continues devraient être offertes de manière intensive et en continu, être connectées à la pratique, s'intéresser aux apprentissages des élèves à propos d'éléments spécifiques du curriculum, être en lien avec les objectifs et priorités des écoles et, enfin, contribuer au développement de relations fortes entre les enseignants. Elles devraient également être étayées par des données probantes et soutenues par des leaders pédagogiques. Plus encore, « le développement professionnel (...) devrait être modulé à partir d'une évaluation systématique des résultats obtenus » (Richard, 2017, p. 12), ce qui se fait très peu dans les milieux scolaires (Conseil supérieur de l'éducation, 2014). En effet, au Québec, aucun mécanisme officiel de régulation ne permet d'observer ou de mesurer les effets d'une formation sur les pratiques effectives des enseignants et il en résulte un portrait très vague des pratiques réelles en classe (CSE, 2014). Cette étude tente de répondre à cette nécessité.

Dans le cadre de notre recherche doctorale, le thème de la grammaire actuelle a été choisi pour répondre à un besoin exprimé par les enseignants participants. L'apprentissage de la grammaire actuelle se prêtait bien au dispositif en raison de la nécessaire restructuration des cadres de référence construits en grammaire traditionnelle (Hubert, 2016). De plus, la didactique de la grammaire actuelle rompt avec l'enseignement magistral et déductif vécu depuis des décennies : les enseignants sont désormais invités à développer des pratiques pédagogiques plus inductives et à accorder une plus grande place aux réflexions et aux représentations

¹ Cette recherche doctorale a été rendue possible grâce à une subvention Action concertée MELS-FRQSC – Programme de recherche sur l'écriture et la lecture (2011-AC-137017).

des élèves (Brissaud et Cogis, 2011; Chartrand, 2016; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006).

Ce double chantier pose la difficulté pour les enseignants d'apprendre à la fois de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures grammaticales, mais aussi une nouvelle manière de favoriser les apprentissages chez leurs élèves. Ainsi, le double apprentissage de la grammaire et de son enseignement place le formateur dans une position délicate où il doit reconfigurer les dispositifs de formation habituels pour accompagner l'évolution réelle (souvent longue) des pratiques des enseignants.

En outre, depuis que la technologie permet de diffuser plus facilement des vidéos de bonne qualité, plusieurs formateurs ont jugé cet outil très puissant : ces exemples représentent bien le contexte de la classe et les enseignants peuvent plus facilement se représenter concrètement certaines pratiques pédagogiques en classe (Brunvand, 2010). Or, si les exemples sont présentés comme des pratiques à imiter, le formateur se voit souvent confiné dans une posture où il doit argumenter auprès des enseignants pour les encourager à faire des essais dans leur classe. Un dispositif de formation qui utilise les exemples de pratiques à des fins interprétatives, comme le cercle pédagogique, pourrait favoriser un meilleur transfert dans les pratiques effectives.

L'objectif de recherche présenté dans cet article consiste à décrire les savoirs et les pratiques pédagogiques en grammaire actuelle développées en classe par les enseignants sur la base des apprentissages réalisés dans les cercles pédagogiques. Une documentation sur vidéo des pratiques effectives des participants avant et après leur participation au cercle a été réalisée. Cet article présente les résultats issus de ces observations en classe. Le cercle pédagogique sera d'abord brièvement défini, puis le cadre de la grammaire actuelle et de son enseignement sera présenté. La méthodologie pour décrire la collecte et l'analyse des données sera suivie par la description des résultats. Enfin, une discussion sur les conditions d'efficacité des cercles pédagogiques pour former les enseignants à la grammaire actuelle sera abordée.

CADRE CONCEPTUEL

Un cercle pédagogique rassemble un nombre restreint d'enseignants (maximum 12) pendant une heure, et ce, de 8 à 10 fois durant une année scolaire ou plus (Sherin et van Es, 2005, 2009). Le groupe est accompagné par un animateur qui soumet à l'analyse différents exemples de pratiques sur vidéo (externes ou internes au groupe) et qui étaye les échanges par un questionnement. Les enseignants sont

invités à discerner, pendant le visionnement, les éléments qu'ils estiment importants dans les pratiques pédagogiques et le processus d'apprentissage des élèves. Puis, l'animateur les invite à interpréter le lien entre les deux à la lumière des intentions d'apprentissage de l'enseignant filmé. Ils peuvent également proposer et discuter des pistes d'essais à entreprendre en classe (Hiebert, Morris, Berk et Jansen, 2007).

Pour favoriser un transfert des aspects discutés en cercle dans la pratique effective en classe, le formateur incite les participants à réinvestir les conclusions tirées des cercles à propos des effets des gestes pédagogiques sur le processus d'apprentissage des élèves. Ainsi, il n'invite pas les enseignants à reproduire ou à imiter l'exemple de pratique, mais bien à tenir compte des gestes pédagogiques efficaces dégagés de l'analyse dans leur pratique. Par exemple, plutôt que d'observer qu'un questionnement auprès des élèves soutient bien les apprentissages, les enseignants vont préciser ce qui, dans la pratique du questionnement, est efficace : poser des questions ouvertes, laisser l'élève aller au bout de sa réflexion, même erronée, renvoyer les questions aux élèves, etc. Ce faisant, le formateur invite les enseignants à faire preuve d'expertise, c'est-à-dire qu'il mise sur leur regard professionnel, soit leur capacité à discerner les éléments-clés d'un apprentissage en salle de classe (Sherin et van Es, 2005, 2009). Au moment du cercle suivant, les enseignants peuvent aussi discuter de leurs essais avec leurs pairs et contribuer à l'apprentissage et à l'engagement collectif.

Les exemples de pratiques analysés en cercle sont choisis sur la base de données de recherche. Ici, la grammaire actuelle et son enseignement représentent le cadre d'analyse didactique sélectionné pour observer d'éventuels développements dans les pratiques effectives des enseignants à la suite de leur participation d'un an au cercle pédagogique. En voici une brève description.

D'abord, l'approche syntaxique adoptée par la grammaire actuelle se développe principalement autour du concept de « phrase de base » (Boivin et Pinsonneault, 2003, 2008). Il s'agit d'« un modèle général et unique » grâce auquel peuvent se transformer la plupart des phrases en français (Boivin, 2012). Le modèle de la phrase de base en vigueur dans la Progression des apprentissages² (MELS, 2009) est celui-ci : sujet de la phrase + prédicat de la phrase (+complément de la phrase).

Afin de travailler le concept de la phrase, les manipulations syntaxiques présentent l'instrument privilégié de la grammaire actuelle. « On appelle manipulation, dans la classe de langue, des modifications qu'on fait subir aux éléments de

² Il s'agit d'un complément prescriptif au programme de formation officiel.

la phrase pour en faire ressortir les caractéristiques » (Paret, 1996, p. 118). Ces quatre opérations syntaxiques, soit le déplacement, le remplacement, l'ajout et l'effacement, sont caractérisées par Chartrand de « procédures de découverte » (Chartrand, 2014, p. 2). L'utilisation des manipulations syntaxiques permet d'effectuer concrètement un travail sur les mots et les groupes de mots. Les manipulations permettent de délimiter ces groupes syntaxiques, d'identifier leurs fonctions et leur catégorie. Le principal avantage offert par les manipulations syntaxiques reste son accessibilité et son utilisation opérante pour les élèves.

La grammaire actuelle se caractérise également par l'analyse des phrases par décomposition (Desnoyers, 2001; Lefrançois, 2003) : l'analyse grammaticale se réalise de la phrase aux groupes, puis des groupes aux mots. Le concept de groupe est défini comme « une unité syntaxique non autonome organisée à partir d'un noyau qui en constitue la base, c'est-à-dire l'élément fondamental » (Chartrand et al., 2011, p. 78). Un groupe de mots est donc formé d'un ou plusieurs mots et il exerce une fonction dans la phrase en lien avec les autres groupes qui l'accompagnent. Le groupe est nommé à partir de la catégorie grammaticale de son noyau (Boivin et Pinsonneault, 2008). Enfin, les mots appartiennent à des catégories grammaticales (ou classes de mots), selon leur position dans la phrase et leurs liens avec les autres mots.

Ensuite, l'approche privilégiée par la didactique de la grammaire propose d'intégrer la construction du savoir à partir des connaissances antérieures des élèves, la zone proximale de développement, l'apprentissage social et la prise en considération de l'erreur comme un outil de travail (Nadeau et Fisher, 2006). Garcia-Debanc (2009) dégage quant à elle cinq dimensions de la pratique professionnelle en enseignement de la grammaire : 1) l'enseignant dégage l'utilité de la notion enseignée en guidant les élèves; 2) l'enseignant et les élèves utilisent efficacement les manipulations syntaxiques sur plusieurs cas variés; 3) la variété des exemples offerts et l'occasion proposée aux élèves de manipuler les énoncés, de justifier leurs réponses et de poser des questions permettent la généralisation; 4) la trace écrite des réflexions des élèves est partagée collectivement *durant* la leçon; 5) les réponses des élèves et le soutien à leur raisonnement grammatical sont pris en compte, particulièrement pour les élèves en difficulté.

Par cette approche, les enseignants sont invités à mettre en œuvre des situations favorisant la découverte, à susciter et à maintenir des interactions sociales, à soutenir l'explicitation du raisonnement et à considérer les erreurs des élèves comme des traces provisoires d'apprentissage (Brissaud et Cogis, 2011; Chartrand,

1996, 2011; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; 2014). Les élèves sont donc amenés à réfléchir sur la langue, à la manipuler et à en discuter avec leurs pairs et avec l'enseignant. L'enseignement de la grammaire permet ainsi l'implantation d'une communauté d'apprenants dans la classe.

Cette communauté se construit par les interactions sociales mais aussi par un métalangage commun et précis, et elle contribue à développer progressivement la compréhension partagée de certains concepts. Le métalangage devient un outil de réflexion et de communication (Boivin et Pinsonneault, 2008; Fisher et Nadeau, 2014). Les activités favorisant les échanges (Nadeau et Fisher, 2014) offrent ainsi à l'enseignant un accès privilégié aux apprentissages et aux défis de chacun. Ces échanges permettent enfin aux élèves d'avoir accès aux réflexions de leurs pairs.

METHODOLOGIE

Cette recherche empirique à visée heuristique (Karsenti et Demers, 2011) vise à décrire les effets d'un dispositif de formation sur le transfert des apprentissages des enseignants dans leurs pratiques effectives en classe. Il s'agit d'une étude multicas de type évaluatif, puisque les cas seront comparés (Karsenti et Demers, 2011).

Neuf rencontres d'analyse de pratiques ont été organisées, soit environ une par mois pendant une année scolaire. Sur la base d'études antérieures (Giguère, 2010; Santagata, 2009), des capsules de formation sur la grammaire actuelle ont été jumelées à cinq rencontres d'analyse de pratiques sur vidéo afin d'enrichir ce travail. Le tableau des thématiques abordées se trouve en annexe. Des exemples de pratiques sur vidéos, tirés principalement du site Zoom sur l'expertise pédagogique (zoom.animare.org³), de même que d'autres exemples réalisés dans la classe des participants (autoscopies) venaient appuyer les thématiques en permettant l'interprétation de gestes pédagogiques favorisant l'apprentissage de concepts ciblés par des élèves.

Dix-huit enseignants du 3^e cycle du primaire provenant d'une commission scolaire de la Rive-Sud de Montréal ont participé volontairement à ces neuf rencontres à la suite d'un appel effectué par les chercheurs auprès des directions d'établissement de cette commission scolaire. Ils comptent entre deux et trente ans d'expérience. Il s'agit d'un échantillon de convenance. Les dix-huit enseignants ont été

³ Le site n'est plus en ligne.

répartis dans trois groupes selon leur école de provenance pour faciliter les déplacements mensuels.

Une équipe de tournage a filmé chacun des enseignants dans leur classe lors d'une leçon de grammaire après le premier cercle pédagogique de l'année et après le dernier cercle⁴. Ces deux observations filmées (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010) constituent la base d'analyse pour cet article.

La documentation sur vidéo⁵ a été préférée à l'observation directe pour des raisons logistiques (temps et budget), mais également pour permettre de revoir certains extraits lors de l'analyse. Le choix de chaque activité a été laissé à la discrétion de l'enseignant par souci de respecter sa planification, mais aussi pour qu'il soit possible d'observer le choix qu'il allait privilégier. L'activité devait cependant porter sur l'enseignement de la grammaire et devait permettre d'observer des interactions entre l'enseignant et les élèves. Les tournages ont varié entre 30 et 60 minutes. Des analyses statistiques descriptives effectuées sur les pratiques et les savoirs manifestés par les enseignants (Dupin de Saint-André et al., 2010) ont par la suite été menées pour décrire l'évolution entre les deux temps d'observation.

Afin d'observer une éventuelle évolution des savoirs et des pratiques chez les enseignants à la suite de la formation et donc d'en décrire les effets, le choix d'évaluer les pratiques effectives au début et après la formation en leur attribuant un score a été fait. En effet, puisque les enseignants arrivent à la formation avec un bagage qui leur est propre, il fallait pouvoir comparer leur évolution individuelle. L'apprentissage de la grammaire et de son enseignement constituent les deux éléments abordés dans la formation. Puisqu'à notre connaissance, il n'existe pas de grille d'observation sur l'enseignement de la grammaire actuelle en classe, nous avons construit deux grilles complémentaires à partir du cadre conceptuel décrit précédemment et exploité dans les cercles pédagogiques : une grille sur les savoirs sur la grammaire actuelle convoqués lors des interactions et une autre sur les pratiques pédagogiques y étant associées. La grille construite pour analyser les pratiques pédagogiques compte neuf critères propres à la didactique de la grammaire actuelle et abordées lors des formations, soit 1) la présence d'interactions entre l'enseignant et les élèves, 2) la présence d'interactions entre les élèves, 3) l'attention portée par l'enseignant aux représentations exprimées par les élèves, 4) le statut

⁴ Un formulaire de consentement a été remis aux enseignants et aux parents des élèves conformément aux règles éthiques et uniquement ceux qui disposaient du consentement ont été placés dans le champ de la caméra. Toutefois, tous les élèves ont pu participer à l'activité.

⁵ Les limites de cette collecte de données seront abordées dans la discussion.

accordé à l'erreur comme piste d'apprentissage par l'enseignant, 5) le choix du matériel pour l'activité (phrase d'élève, cahier d'exercices, phrase écrite pour activité, texte, etc.), 6) la nature du questionnement de l'enseignant et son utilisation, 7) le climat d'apprentissage qui laisse place à l'échange et au partage des idées, 8) l'organisation de la leçon en trois temps (annonce de l'intention d'apprentissage, réalisation, récapitulation), 9) l'explicitation par l'enseignant du lien entre la grammaire et l'écriture. Une échelle de Likert allant d'un (absent ou très mal mené) à cinq (fréquent ou mené d'une manière exemplaire) a été utilisée pour porter un jugement professionnel sur l'ensemble de la pratique observée. Les scores ont ensuite été additionnés pour le début et pour la fin d'année afin d'obtenir deux totaux sur 45 pour les pratiques.

La grille sur l'exploitation de la grammaire par l'enseignant compte deux critères, soit le raisonnement grammatical (p. ex. utilisation des manipulations syntaxiques et de la phrase de base) et le métalangage grammatical utilisé (p. ex. prédicat, complément de phrase). Pour cette grille sur les savoirs, la même échelle de Likert a été utilisée et le score totalise donc 10 points⁶.

Des narrations inspirées des synopsis (Schneuwly, Dolz et Ronveaux, 2006) ont d'abord permis de réduire les données en regroupant les actions en rubriques (p. ex. L'élève¹ pose une question sur l'accord dans le GN. L'enseignant lui demande son hypothèse.). Pour chacun des critères de la grille, une cote de 1 à 5 a été attribuée à la leçon dans son ensemble, grâce aux narrations. Si un critère s'avérait impossible à observer, étant donné la pratique choisie, celui-ci était simplement annulé (plutôt que d'attribuer la cote 1) et le score total était ramené sur 45. Par exemple, une pratique portant sur la grammaire du texte ne permettait pas de référer au métalangage de la grammaire de la phrase (il ne s'agissait pas une pratique absente ou mal menée). La validité de l'analyse a été réalisée par intrasubjectivité (Martineau, 2005) : 22% du corpus, soit l'analyse des pratiques de quatre enseignants, a été repris en partant des narrations et d'une grille vierge plus d'un mois après l'analyse initiale. Les résultats étaient identiques, malgré la subjectivité de certains items.

⁶ Notre thèse inclut également une analyse spécifique du métalangage et des raisonnements grammaticaux, incluant 21 items. Seule l'analyse globale est présentée ici par souci de concision. Les deux grilles convergeaient vers des résultats semblables.

RESULTATS

Cette section présente les résultats de l'analyse des pratiques pédagogiques (tableau 1) et des savoirs exploités en grammaire observés en classe (tableau 2).

Tableau 1. Évaluation des pratiques pédagogiques

Enseignants	1-Interactions enseignant-élèves	2-Interactions entre les élèves	3-Représentations des élèves	4-Erreur comme outil de réflexion	5-Choix du matériel de base	6-Questionnement	7-Climat	8-Conduite en trois temps	9-Lien explicite avec l'écriture	Total (sur 45)	Différence
	Obs1/ Obs2	Obs1/ Obs2	Obs1/ Obs2	Obs1/ Obs2	Obs1/ Obs2	Obs1/ Obs2	Obs1/ Obs2	Obs1/ Obs2	Obs1/ Obs2	Obs1/ Obs2	
A	5/5	2/5	5/5	5/5	3/5	5/5	5/5	4/4	1/2	35/41	+6
B	4/4	1/1	3/3	3/3	1/1	3/3	2/2	1/1	1/1	19/19	0
C	5/3	4/1	5/2	5/2	5/2	5/2	5/2	1/4	1/2	36/20	-16
D	5/4	4/1	3/4	4/5	5/4	3/4	4/4	4/5	5/5	37/36	-1
E	4/5	4/2	3/4	3/4	1/4	3/4	4/5	3/5	1/3	26/36	+10
F	3/4	1/4	3/5	2/3	1/3	3/3	3/3	3/3	1/1	20/29	+9
G	5/4	5/5	3/4	4/5	4/4	3/5	5/5	4/4	3/4	36/41	+5
H	4/4	5/3	1/2	1/2	4/4	1/2	2/3	2/3	4/4	24/27	+3
I	3/5	2/1	4/3	4/2	4/1	2/3	3/4	4/4	4/1	30/23	-7
J	5/5	2/2	4/3	3/3	3/3	2/2	3/2	2/4	2/5	26/29	+3
K	4/5	4/1	3/5	4/4	1/1	3/5	3/5	2/4	1/1	25/31	+6
L	5/5	4/4	5/5	5/4	3/3	4/4	3/4	3/3	4/3	36/35	-1
M	5/5	4/1	3/4	4/4	1/2	4/4	4/4	2/2	1/4	28/30	+2
N	5/5	1/1	3/4	4/5	3/3	3/4	5/5	3/2	2/2	29/31	+2
O	2/5	3/2	3/4	2/4	1/1	2/4	3/4	2/4	1/1	19/29	+10
P	5/5	2/2	5/4	4/4	1/3	5/4	5/5	3/3	5/5	35/35	0
Q	4/4	3/3	4/4	3/5	5/4	3/4	3/4	3/5	5/5	33/38	+5
R	5/4	5/5	5/5	5/5	4/4	5/5	5/5	4/5	4/4	42/43	+1
Moyenne	4,3/4,5 +0,2	3,1/2,4 -0,7	3,6/3,9 +0,3	3,6/3,8 +0,2	2,7/2,8 +0,1	3,2/3,7 +0,5	3,7/3,9 +0,2	2,7/3,6 +0,9	2,5/2,9 +0,4	29,7/31,8	+2,1
Écart-type	0,91/ 0,62	1,41/ 1,54	1,09/ 0,96	1,14/ 1,1	1,59/ 1,23	1,18/ 1,02	1,07/ 1,11	1,00/ 1,14	1,65/ 1,59	6,86/ 6,95	

Analyse des pratiques pédagogiques

Le tableau 1 présente les résultats obtenus à la suite de l'analyse des pratiques pédagogiques. Chaque colonne indique les scores obtenus aux neuf critères portant sur les aspects pédagogiques liés à la didactique de la grammaire, lors de l'observation de début d'année (obs 1) et celle de fin d'année (obs 2) pour chacun des 18 enseignants (A à R).

Comme le tableau 1 l'indique, les scores totaux obtenus varient entre 19 et 42 sur 45 lors de la première observation et entre 19 et 43 sur 45 lors de la deuxième observation. D'abord, ces résultats témoignent d'une hétérogénéité dans les pratiques pédagogiques en classe selon nos critères. Ensuite, ce tableau indique que 12 enseignants sur 18 ont obtenu un score plus élevé en fin d'année, ce qui suggère un développement de leurs pratiques effectives, quatre enseignants ont obtenu un score moins élevé et deux ont conservé leur score. Enfin, l'ampleur de la différence entre les observations est aussi hétérogène : le score de trois enseignants a augmenté de neuf ou dix points sur 45, le score de quatre enseignants a augmenté de cinq ou six points et le score de cinq enseignants a augmenté d'un à trois points. Les évolutions négatives varient entre une perte d'un point, de sept points et de 16 points. Cette hétérogénéité rend l'évolution moyenne de 2,1 points plus ou moins fiable en raison de l'écart-type de 6,9 tant en début qu'en fin d'année.

De manière plus spécifique, le critère de l'interaction entre les élèves et l'enseignant représente celui qui obtient le score le plus élevé tant en début qu'en fin d'année (4,3 et 4,5). Étant donné la consigne explicite donnée aux enseignants, soit qu'ils devaient nécessairement se placer en interaction, cette donnée montre qu'ils ont respecté les demandes de l'équipe de recherche. Quant aux critères qui obtiennent les scores les plus faibles, ce sont le choix du matériau de base pour mener l'activité (score moyen de 2,7/2,8) et l'explicitation du lien entre l'activité de grammaire et son utilité en écriture (score moyen de 2,5/2,9). Concernant ce dernier critère, les enseignants qui le faisaient déjà (D, H, I, P, Q et R) ont maintenu cette stratégie pédagogique, mais elle n'a pas été observée dans les autres classes.

D'autre part, le critère de la conduite de la leçon en trois temps (intention, réalisation, récapitulation) s'est avéré celui qui a montré le plus d'écart positif (+0,9). Ceci provient du fait que les enseignants ont mieux précisé leur intention d'apprentissage dès le début de leur leçon de fin d'année et ont pris le temps de récapituler les éléments importants à la fin de l'activité, deux items beaucoup moins systématiques en début d'année. Le questionnement de la part de l'enseignant montre également une évolution positive (+0,5) étant due au fait qu'ils répondaient

généralement aux questions des élèves par un nouveau questionnaire plutôt que de leur répondre directement, favorisant ainsi la réflexion et la justification chez les élèves. Enfin, le critère sur l'interaction entre les élèves montre une diminution de 0,7 point entre le début et la fin de l'année. Il est possible qu'en fin d'année, les élèves en arrivent à une pratique relativement autonome dans leurs apprentissages et aient moins besoin de leurs pairs pour résoudre des problèmes grammaticaux. Quant aux trois derniers items de la grille, soit tenir compte des représentations de l'élève (+0,3), considérer l'erreur comme outil de réflexion (+0,2) et établir un climat propice aux apprentissages (+0,2), une légère augmentation du score est observée, et ce, de manière partagée par la plupart des enseignants étant donné le faible écart-type (entre 0,96 et 1,14).

Analyse des savoirs en grammaire

La présente étude n'a pas prévu de test de grammaire pour établir un portrait du développement des savoirs en grammaire actuelle des enseignants. Ces savoirs étant contextualisés en classe, leur usage donne une certaine information sur la capacité des enseignants à les mobiliser en contexte. Par ailleurs, il a été impossible d'attribuer un score en grammaire à trois des 18 enseignants (D, G et Q) en raison de la pratique choisie qui concernait la grammaire du texte⁷ (textes précurseurs, stratégies de révision de texte collective) plutôt que la grammaire de la phrase. Le tableau 2 indique les scores pour chacun des enseignants.

De manière globale, les résultats en grammaire semblent moins hétérogènes que pour les pratiques. Les scores associés aux deux items ont augmenté entre le début et la fin de l'année (moyenne de 7 à 8,5). Seulement trois enseignants ont obtenu un score moins élevé (entre 4 et 6) concernant l'amélioration de leur métalangage et de leur raisonnement grammatical (enseignants B, H et J). Les autres enseignants n'ayant pas fait preuve de progrès obtenaient déjà des scores élevés, soit 7, 8 et 10 (enseignants I, N et P). Ces résultats montrent que les deux tiers des enseignants ayant participé aux cercles ont montré une évolution ou une stabilité forte dans la capacité à mobiliser leurs savoirs en grammaire en classe.

⁷ Bien qu'il s'agisse de grammaire, aucun métalangage grammatical n'a été exploité lors de ces leçons, rendant impossible l'attribution d'un score.

Tableau 2. Évaluation des pratiques en grammaire

Enseignant	Métalangage utilisé	Raisonnement grammatical utilisé	Total sur 10	Différence
	Obs 1/Obs 2	Obs 1/Obs 2	Obs 1/Obs 2	
A	3/5	4/5	7/10	+3
B	2/2	2/2	4/4	0
C	5/5	5/4	10/9	-1
D	4/4	4/-	8	-
E	3/4	3/5	6/9	+3
F	2/4	2/5	4/9	+5
G	3/-	3/-	6	-
H	2/3	2/3	4/6	+2
I	4/4	3/3	7/7	0
J	4/3	2/2	6/5	-1
K	4/5	4/5	8/10	+2
L	3/5	3/5	6/10	+4
M	4/5	4/5	8/10	+2
N	4/4	4/4	8/8	0
O	4/5	3/5	7/10	+3
P	5/5	5/5	10/10	0
Q	4/5	4/-	8	-
R	4/5	5/5	9/10	+1
Moyenne	3,5/4,3	3,4/4,2	7/8,5	+1,5
Écart-type	0,89/0,89	1,01/0,57	0,95/1,14	

DISCUSSION

Cette étude a proposé à des enseignants d'expérimenter un dispositif de formation appelé « cercle pédagogique ». Dans ce contexte, le travail d'analyse des exemples de pratiques permet aux enseignants d'apprendre à discerner de nombreux indicateurs importants de pratiques pédagogiques et à les interpréter, ce qui constitue l'innovation principale du cercle pédagogique. Plutôt que de proposer des exemples à reproduire, le formateur amène les participants à faire preuve d'expertise en dégageant eux-mêmes les éléments clés d'une activité d'apprentissage. Par exemple,

les enseignants ont affiné leur questionnement en formulant différemment leurs questions. Alors qu'ils étaient portés à demander aux élèves des questions de type fermées (« Est-ce que *Le soleil* est le sujet? » ou encore « Qu'est-ce qu'on doit faire en premier? Trouver le s... (sujet) »), ils ont discerné en cercle que les questions ouvertes laissant place aux réflexions des élèves étaient plus pertinentes pour soutenir les apprentissages (« Que dois-tu faire en premier? » « Comment fais-tu pour trouver le sujet? » « Montre-moi dans la phrase comment tu fais. »). Ainsi, en maîtrisant les critères d'efficacité d'une pratique, ceux-ci peuvent agir comme des balises dans la régulation d'activités d'apprentissages menées par les enseignants une fois de retour en classe.

Le regard professionnel des enseignants en classe s'est également développé entre le début et la fin de l'année, ce qui constitue un objectif du cercle pédagogique (Giguère, 2015; Sherin et van Es, 2005; 2009). Les observations vidéocaptées permettent de voir que les enseignants sont plus attentifs aux interactions en classe selon les items du « statut accordé à l'erreur », du « climat favorable » et du « questionnement ». Ce regard professionnel se développe au moment du cercle pédagogique par les échanges entre les enseignants (Giguère et David, 2017) et cette nouvelle acuité est transposée en classe; les enseignants qui maîtrisent les savoirs et les pratiques liés à un objet d'enseignement sont davantage disponibles pour porter leur attention aux apprentissages des élèves au moment de la leçon et sont moins centrées sur la conduite de l'activité. Ils savent qu'ils pourront assurer des échanges constructifs entre les élèves sans que la situation d'apprentissage ne leur échappe; ils peuvent, par exemple, étayer un raisonnement grammatical complet en effectuant des allers-retours entre divers raisonnements nécessaires à l'analyse complète de la phrase. Ils ont confiance qu'ils sauront clore leur activité en soulignant les apprentissages réellement réalisés par les élèves et en notant les éléments qui demeurent à retravailler, au moment même où ils vivent l'activité, puisqu'ils ont aiguisé leur regard professionnel au moment du cercle. L'item de la « réalisation des activités en trois temps » montre d'ailleurs une évolution entre les deux observations.

Les résultats ont montré que la majorité des enseignants a développé ses pratiques et ses savoirs en grammaire au cours d'une année scolaire parallèlement à leur participation à un cercle pédagogique. Cependant, d'autres études sont nécessaires pour en attribuer les effets au dispositif en raison du nombre relativement faible de participants et de l'absence d'un groupe témoin tout comme l'absence de contrecodage externe. De plus, les observations uniques en début et en fin d'année ne permettent pas de porter un regard fin sur le développement des pratiques

associées à la grammaire tout au long de l'année. Le choix de ne réaliser qu'un seul tournage au début et à la fin de la démarche était principalement lié à des contraintes organisationnelles et ceci constitue une limite de cette documentation. Il serait souhaitable, dans des recherches ultérieures, d'accroître le nombre d'observations pour obtenir un portrait plus juste et pour savoir, entre autres, à quel moment les enseignants se mobilisent en cours d'année. Combien leur faut-il de temps pour actualiser des gestes pédagogiques ou des savoirs en grammaire? Des entretiens d'explicitation avec les enseignants permettraient également de mieux comprendre leur raisonnement pédagogique. Par exemple, si leurs pratiques se modifient en toute fin d'année, les résultats chez les élèves peuvent s'avérer moins importants que si les changements ont lieu tout au long de l'année. Quant aux enseignants qui ont montré un développement faible ou dont le score a été moins élevé en fin d'année, d'autres études seront nécessaires pour mieux comprendre ce qui freine leur évolution.

Malgré ces limites méthodologiques propres à toute recherche, les données recueillies permettent néanmoins de mieux comprendre l'apport d'un cercle pédagogique dans un parcours de développement professionnel.

CONCLUSION

L'étude qui a été menée visait à documenter le développement des pratiques pédagogiques en classe sur la base des apprentissages réalisés dans les cercles pédagogiques. Durant une année scolaire, neuf rencontres au cours desquelles 18 enseignants ont été invités à interpréter des exemples de pratiques sur vidéo ont été organisées. Les observations réalisées en classe en début et en fin d'année suggèrent que les savoirs et les pratiques pédagogiques des enseignants en grammaire actuelle se développent pour une grande majorité d'entre eux. Sur le plan des savoirs, ils actualisent leur métalangage et leur raisonnement grammatical; sur le plan pédagogique, ils développent la qualité du questionnement réalisé auprès des élèves et l'habileté à présenter l'activité de grammaire en exposant clairement l'intention d'apprentissage et en rappelant les apprentissages réalisés à la fin de celle-ci. Un accroissement des interactions en classe, condition essentielle aux apprentissages en grammaire, a aussi été observé.

ANNEXE : DESCRIPTIONS DES NEUF RENCONTRES DES CERCLES PEDAGOGIQUES

	Type de rencontre	Sujet de la rencontre	Vidéo proposée
1-	Cercle pédagogique (septembre)	La dictée zéro faute ou La phrase dictée du jour (au choix)	Zoom sur l'expertise pédagogique, <i>La dictée zéro faute</i> (no. 2431) <i>La phrase dictée du jour</i> (no. 2429)
2-	Formation et cercle pédagogique (octobre)	La phrase de base et les manipulations syntaxiques	Zoom sur l'expertise pédagogique, <i>L'analyse de phrases</i> (no. 5211)
3-	Formation et cercle pédagogique (novembre)	Les groupes syntaxiques et les fonctions	Zoom sur l'expertise pédagogique <i>Le questionnement : pour vérifier les connaissances et le cheminement cognitif des élèves</i> (no. 84)
4-	Formation et cercle pédagogique (décembre)	Les classes de mots	1- MELS, <i>Écrire plus souvent, corriger autrement</i> (2007). 2- Zoom sur l'expertise pédagogique <i>Les classes de mots</i> (no. 5212)
5-	Cercle pédagogique (janvier)		Autoscopie (vidéo réalisée dans la classe d'un enseignant du cercle)
6-	Formation et cercle pédagogique (février)	L'enseignement de la grammaire actuelle	Théâtre de lecteurs (adapté de Barth, 2004)
7-	Cercle pédagogique (mars)		Autoscopie
8-	Formation et cercle pédagogique (avril)	Les exercices en grammaire actuelle (les textes précurseurs et la phrase dictée du jour)	1- Éducation Montérégie, <i>Les textes précurseurs</i> 2- Zoom sur l'expertise pédagogique, <i>La phrase dictée du jour</i> (no. 2429) ou <i>La dictée zéro faute</i> (no. 2431-5208) <i>L'analyse de phrases</i> (no. 5210-5211) ou <i>Le travail d'analyse</i> (no. 5209) <i>La dictée coopérative</i> (no. 2430)
9-	Cercle pédagogique (mai)		Autoscopie

REFERENCES

- Barth, B.-M. (2004). *L'apprentissage par l'abstraction*. Retz.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2003). *Bien écrire. La grammaire revue au fil des textes littéraires*. Beauchemin.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Beauchemin.
- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 190-214. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19953>
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Hattier.
- Brunvand, S. (2010). Best Practices for Producing Video Content for Teacher Education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(2), 247-256.
- Chartrand, S.-G. (1996). La démarche active de découverte. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 109-135). Logiques.

- Chartrand, S.-G. (2011). Prescriptions pour l'enseignement de la grammaire au Québec: Quels effets sur les pratiques? *Le français aujourd'hui*, 2(173), 45-54. <https://doi.org/10.3917/lfa.173.0045>
- Chartrand, S.-G. (2014). *Les manipulations syntaxiques: de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte* (2^e éd.). CCDMD.
- Chartrand, S.-G. (dir.) (2016). *Mieux enseigner la grammaire*. ERPI Éducation.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (2011). *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (2^e éd.). Graphicor.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Delagrave.
- Colestock, A. et Sherin, M. G. (2009). Teachers' Sense-Making Strategies While Watching Video of Mathematics instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(1), 7-29. <https://www.learntechlib.org/primary/p/26234/>
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*. Gouvernement du Québec. <https://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0199.pdf>
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. et Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. National Staff Development Council. <https://ed-policy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad.pdf>
- Desnoyers, A. (2001). *Les grammaires*. CCDMD.
- Dupin de Saint-André, M. Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Fisher, C. et Nadeau M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191. <https://doi.org/10.4000/reperes.742>
- Garcia-Debanc, C. (2009). Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical* (p. 99-124). Presses de l'Université Laval.
- Giguère, M.-H. (2010). *Les effets d'un cercle pédagogique en grammaire actuelle sur les pratiques des enseignants du secondaire* [travail dirigé à la maîtrise professionnelle]. Université de Montréal.
- Giguère, M.-H. (2015). *Les effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques pédagogiques des enseignants de 3^e cycle du primaire en grammaire actuelle* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/13051>
- Giguère, M.-H. et David, R. (2017). Le cercle pédagogique sur la grammaire. Un dispositif de formation facilitant le développement du regard professionnel des enseignants. *Revue Éducation & Formation*, e-307-02, 83-94. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=27&page=3>
- Hiebert, J., Morris, A., Berk, D. et Jansen, A. (2007). Preparing Teachers to Learn from Teaching. *Journal of Teacher Education*, 58. <https://pdfs.semanticscholar.org/6b79/b10f1a74c62de-aaa4ac76271a147cec4f1ce.pdf>
- Hubert, B. (2016). Formation des enseignants : le casse-tête de la grammaire. D'une recherche clinique dialogique à un nouveau dispositif de formation-recherche. *Le français aujourd'hui*, 1(192), 117-132. <https://doi.org/10.3917/lfa.192.0117>

- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd., p. 229-252). ERPI.
- Lefrançois, P. (2003). De la nouvelle grammaire à la grammaire actuelle. *Québec français*, 131, 53-54. <https://id.erudit.org/iderudit/55691ac>
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, Hors-série 2, 5-17. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte. Rapport de recherche*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT_NadeauM_rapport+2014_Dictée+impact+orthographique.pdf/f2307696-6f26-4ea0-965f-433a9fbc0a54
- Paret, M.-C. (1996). Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école. Dans Chartrand, S.-G. (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 109-135). Logiques.
- Richard, M. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances. Rapport de recherche*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/AP_2014-2015_Richard.M_rapport_lecture-ecriture.pdf.pdf/70d9d12a-d844-4c6f-9239-5e3e3b4bb787
- Santagata, R. (2009). Designing Video-Based Professional Development for Mathematics Teachers in Low-Performing Schools. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 38-51. <https://doi.org/10.1177/0022487108328485>
- Schneuwly, B., Dolz, J. et Ronveaux, C. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin Glorian et Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactique* (p. 175-189). Presses Universitaires du Septentrion.
- Sherin, M. G. et van Es, E. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60, 20-37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Sherin, M. et Van Es, E. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475-491. <https://www.learntechlib.org/primary/p/4824/>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>

**MARIE-HÉLÈNE GIGUÈRE**

Elle est professeure au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal. Elle s'intéresse à la didactique de la grammaire de même qu'au développement professionnel des enseignants.

giguere.marie-helene@uqam.ca

<https://orcid.org/0000-0003-4031-6782>



Giguère, Marie-Hélène (2020). Le cercle pédagogique : pour développer les savoirs et les pratiques d'enseignement en grammaire actuelle. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(3), e849. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.849>



Rebut / Recibido / Received / Reçu : 31-10-2019

Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté : 31-07-2020

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>